

Promuovere la democrazia nelle classi multiculturali. A partire da John Dewey

Promoting democracy in multicultural classes. Starting with John Dewey

Pasquale Renna

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

pasquale.renna@uniba.it

ABSTRACT

John Dewey's pedagogical reflection on the promotion of democracy as an ever-evolving educational process is, in the School of today, very important in order to promote an intercultural didactics that aims to encourage the development of convivial, dialogical, autonomous, critical and creative minds.

La riflessione pedagogica di John Dewey in merito alla promozione della democrazia in quanto processo educativo sempre in divenire, è oggi di notevole impulso per una didattica interculturale che si proponga di incoraggiare lo sviluppo di menti conviviali, dialogiche, autonome, critiche e creative.

KEYWORDS

Democracy, Education, School, Immigration, Intercultural Practices.

Democrazia, Educazione, Scuola, Immigrazione, Intercultura.

Introduzione

Il presente contributo si propone di approfondire, alla luce della significativa esperienza di John Dewey in Turchia, la questione della realizzazione della democrazia, a partire dalla costruzione di una mentalità che valorizzi quelle doti di ascolto, dialogo, decentramento cognitivo e affettivo indispensabili, nella comune società pluralista, per una educazione alla convivialità che sappia apprezzare le reciproche differenze e giovare per un mutuo arricchimento.

La riflessione pedagogica di John Dewey attorno al problema cruciale dell'educazione democratica trova un suo momento di vertice nell'opera "Democrazia e educazione" (1916), la cui cifra pedagogica consiste nell'indagine sul significato della democrazia e le sue possibilità di realizzazione (Spadafora, 2017).

Nella visione deweyana, condizione imprescindibile per la realizzazione della democrazia è il considerarla, più che come un dato sistema politico, come una condizione dinamica dell'intersoggettività umana, che si nutre di processi di continua costruzione e ricostruzione condivisa di esperienze formative che si realizzano nell'affrontare dialogicamente i problemi della comune convivenza e si sviluppano lungo l'arco dell'intera esistenza. Fermamente convinto del fatto che la democrazia sia connaturata all'uomo, Dewey la riteneva generata da una innata propensione alla vita sociale e al dialogo. In tal senso, l'esperienza di uno stile di vita democratico affonda le sue radici nella struttura stessa delle relazioni umane.

"La democrazia è un modo di vita personale controllata non semplicemente dalla fede nella natura umana in generale, ma dalla fede nella capacità degli esseri umani di un giudizio e di un'azione intelligente qualora siano offerte condizioni appropriate. [...] Perché cos'è la fede della democrazia nel ruolo della consultazione, della riunione, della persuasione, della discussione nella formazione della pubblica opinione che nei tempi lunghi è autocorrettiva, se non la fede nella capacità dell'intelligenza dell'uomo di rispondere con il senso comune al libero gioco di fatti e di idee che sono assicurati da effettive garanzie di libera indagine, assemblee libere e libera comunicazione?" (Dewey, ed. 2018, pp. 54-55).

Dunque, per Dewey la democrazia nasce nel momento in cui l'uomo è in grado di esprimere liberamente e comunitariamente la propria attitudine ad affrontare e risolvere problemi e questioni che interessano la collettività. Si tratta di una attitudine che va incoraggiata mediante l'educazione. Infatti la democrazia, per come è stata concepita da Dewey, esige un'incessante azione educativa che garantisca lo sviluppo armonico della naturale propensione alla socializzazione positiva, in uno spirito di confronto a tutto campo su ogni argomento di comune interesse, che si nutra di reciproco ascolto ed escluda qualsivoglia atteggiamento impositivo o intollerante. Solo in tal modo è possibile, insieme, esaminare il proprio vissuto nel rispettivo contesto socio-politico con un atteggiamento che sia al contempo critico e conviviale, in un clima di compartecipazione che escluda ogni inimicizia.

"La democrazia è la fede che anche quando i bisogni e i fini o le conseguenze sono differenti per ogni individuo, l'abitudine a un'amichevole cooperazione – che può includere come nello sport rivalità o competizione – è in se stessa un'inestimabile aggiunta alla vita. Considerare per quanto possibile ogni conflitto che sorgerà – ed essi sono destinati a sorgere – fuori dall'atmosfera e dal medium della forza, della violenza, ma come occasione di

confronto nella discussione, significa trattare quelli che non concordano – in modo netto – con noi come qualcuno da cui possiamo imparare, e quindi come amici”. (Dewey, ed. 2018, pp. 55-56).

Vivere il conflitto non come contrasto insanabile e lotta all’ultimo sangue ma come *confronto* sui temi di interesse comune che presuppone una differenza di posizioni è un guadagno educativo che può essere ottenuto soltanto mediante un’azione diuturna di allenamento alla vita democratica.

“Nella democrazia un’autentica fede nella pace è fede nella possibilità di intrattenere dispute, controversie e conflitti come un’impresa cooperativa nella quale entrambe le parti imparano a dare all’altro una possibilità di esprimere se stesso, invece di avere una sola parte che sopprime l’altra. [...] È connaturato nella vita democratica il cooperare dando alle differenze la possibilità di mostrarsi, a causa della convinzione che l’espressione della differenza non è soltanto un diritto delle altre persone, ma un mezzo per arricchire la propria esperienza di vita” (Dewey, ed. 2018, p. 56).

Credere nel valore delle differenze e della loro importanza per la costruzione di una convivenza sociale autenticamente democratica, è possibile soltanto mediante una mirata intenzionalità e progettualità educativa. Per questa ragione Dewey insiste sull’importanza della relazione tra democrazia e educazione, una relazione quanto mai strategica e al contempo delicata, lasciata al senso di responsabilità dei soggetti che sono coinvolti dal libero gioco democratico. Vivere in un sistema democratico comporta dei rischi, derivanti principalmente dal considerare scontate le grandi conquiste di civiltà che sono frutto della democrazia, decisiva tra le quali si rivela essere la possibilità per ogni cittadino di comprovata maturità di partecipare alla gestione della cosa pubblica scegliendo i propri rappresentanti mediante lo strumento del voto. Consapevole di tali rischi, Dewey dimostra tutta la sua preoccupazione per quell’atteggiamento superficiale che tante persone manifestano per il fatto di considerare scontate le libertà democratiche.

“Abbiamo agito come se la democrazia fosse qualcosa che si realizzava a Washington e ad Albany – o qualche altra capitale di Stato – a causa dell’impeto di quello che accadeva quando uomini e donne si recavano alle urne una volta all’anno, che è un modo radicale di dire che abbiamo avuto l’abitudine di pensare la democrazia come un meccanismo politico che funziona fino a che i cittadini sono ragionevolmente fiduciosi nel prestarsi ai doveri politici. Negli ultimi anni abbiamo udito spesso che questo non è abbastanza. [...] In ogni caso possiamo fuggire da questo modo esteriore di pensare la democrazia solo in quanto realizziamo nel pensiero e nell’azione che la democrazia è un modo “personale” di vita individuale; che essa significa il possesso e l’uso continuo di certe attitudini che formano il carattere personale e determinano desideri e obiettivi in tutte le relazioni della vita” (Dewey, ed. 2018, p. 53).

Nel presente contributo, come si vedrà più avanti, sarà approfondito il significato che Dewey attribuiva alla democrazia in quanto stile di vita alla portata di qualunque essere umano, a qualunque cultura appartenga, e sarà in seguito approfondita l’importanza che tale significato ha per qualunque essere umano a qualunque cultura o fede egli aderisca.

1. Costruire la democrazia a partire dalla scuola: l'esperienza di John Dewey in Turchia

Dewey descrive la democrazia come *un modo di vita* riferendosi, come accennato sopra, alla sua fiducia nella capacità innata dell'uomo, senz'altro dettata da un ancestrale bisogno di sopravvivenza, di gestire i problemi comuni mediante un confronto costruttivo che generi soluzioni concrete.

“La democrazia è un modo di vita controllato da una fede attiva nelle possibilità della natura umana. [...] La fede democratica nell'uguaglianza umana è la convinzione che qualsiasi essere umano, indipendentemente dalla quantità o dal livello del suo talento personale, ha diritto alle eguali opportunità di ogni altra persona per sviluppare qualsiasi dono egli abbia. La credenza democratica nel principio della leadership è generosa. Essa è universale. È credenza nella capacità di ogni persona di condurre la sua vita libera dall'imposizione e dalla coercizione da parte di altri a patto che esistano le condizioni adatte” (Dewey, ed. 2018, pp. 53-54).

Se, dunque, la ferma fiducia deweyana nell'uomo in quanto *capace di democrazia* può essere paragonabile, per la forza con la quale egli la propugnava, a una fede, essa non era tuttavia fondata su una adesione cieca ad un ideale, ma era, all'opposto, animata da uno spiccato senso critico, sensibile alle ingiustizie, alle sopraffazioni e alle disuguaglianze, che andava risvegliato e rinfocolato per mezzo di una adeguata opera educativa. A tal proposito è noto come egli non avesse fatto sconti a quel sistema economico fondato sul libero scambio che si è sviluppato negli stessi paesi in cui ha visto sorgere la democrazia, tra le due sponde dell'Oceano Atlantico, in quanto troppo spesso dimostrava scarsa attenzione ai pericoli derivanti da un eccessivo divario economico tra le classi sociali, pericoli che si sostanziano in abusi dei forti sui deboli e impossibilità da parte di questi ultimi di qualsivoglia forma di emancipazione. Soltanto l'opera educativa è in grado di reagire alle sopraffazioni e di porvi fine, grazie al suo fondamentale ruolo nel risvegliare le coscienze: “Scopo dell'educazione progressiva è di partecipare alla correzione degli ingiusti privilegi e delle ingiuste privazioni, e non di perpetuarle” (Dewey 1916, p. 168).

L'economia liberale aveva prodotto negli Stati Uniti, proprio nel corso della prima metà del Novecento in cui Dewey aveva scritto *Democrazia e educazione*, come reazione al drammatico periodo della Grande Depressione, la cosiddetta società dei consumi (De Grazia, 2006), caratterizzata da una forte tendenza all'omologazione dei comportamenti dell'uomo ridotto a consumatore, e alla mercificazione di sempre più ampie parti della vita quotidiana. Tendenza che, decisamente, mortifica l'attitudine dell'uomo all'esercizio della democrazia, che al contrario si esprime a partire dallo sviluppo di quelle qualità personali e di quelle risorse intellettuali che sono tutte *al di là* delle ragioni del mero produttivismo economico. La reazione di Dewey a tale situazione non poteva che essere critica:

“L'iniziativa, lo slancio, l'indipendenza sono concepiti esclusivamente nei termini della loro meno significativa manifestazione: sono costretti nell'esercizio del campo economico. Così il significato del loro agire in connessione alle risorse culturali della civiltà, come il cameratismo, la scienza e le arti, è del tutto ignorato. È a proposito di questo aspetto in particolare che sono più evidenti la crisi del liberalismo e il bisogno della sua riconsiderazione nei termini di una più genuina liberazione degli individui” (Dewey 1935, p. 4).

Dewey, in buona sostanza, credeva che la liberazione degli individui dalle oppressioni di tipo economico e sociale potesse essere possibile soltanto grazie all'incoraggiamento dell'attitudine umana alla soluzione di problemi comuni mediante la metodologia della consultazione tipica della democrazia.

È possibile sviluppare tale attitudine in qualsivoglia contesto culturale? La risposta a tale domanda non è semplice, ma in un'ottica deweyana è possibile rispondere affermativamente. Le sue molteplici esperienze in Asia, in contesti sociali e politici storicamente autoritari, dimostrano fino a che punto egli avesse fiducia nelle possibilità della democrazia di svilupparsi in quanto espressione di una tendenza naturale dell'uomo. È noto, infatti, lo sforzo di Dewey, messo in atto nel corso di numerosi viaggi, di promuovere i principi laici della democrazia a contesti storico-culturali, da quello russo a quello turco, che erano tutt'altro che avvezzi ad uno stile di vita e di gestione della cosa pubblica di tipo democratico. Particolarmente significativa è stata l'esperienza di Dewey in Turchia. Egli fu invitato, nell'estate del 1924, per l'arco di tre mesi, dal presidente Kemal Atatürk con l'obiettivo di collaborare alla costituzione del sistema di istruzione di un Paese in cui, a quel tempo, il 90% della popolazione era analfabeta e viveva nelle campagne. Il risultato dell'indagine di Dewey, il *Report and Recommendation upon Turkish Education* (ed. 2007), fu un contributo di decisiva importanza per la costituzione di un sistema di istruzione laico e alfabetizzato, in un Paese che fino a quel momento aveva potuto contare unicamente sull'istruzione impartita dalle *madrase*, nelle quali veniva insegnato il Corano in modo per lo più mnemonico. Si trattava, dunque, di fondare un sistema di istruzione nazionale differente rispetto al passato, e il contributo di Dewey riflette in modo mirabile la sua concezione della democrazia. Il suo proposito, infatti, era quello di incoraggiare lo sviluppo di dinamiche democratiche nel popolo turco, proprio a partire da quelle comunità rurali che parevano vivere in un tempo senza storia. E la storia del popolo turco, secondo Dewey, poteva ripartire grazie alla promozione di dinamiche democratiche incentrate sull'educazione scolastica e sanitaria. Inoltre, nella concezione deweyana, il sistema scolastico doveva essere il punto di confluenza delle energie vive dello Stato, soprattutto un raccordo organico con il mondo della produzione agricola e industriale.

“Occorre che le scuole vadano oltre l'insegnamento delle materie accademiche e che siano nuclei di vita comunitaria specialmente nelle zone rurali, probabilmente le più estranee alla realtà attiva della vita sociale. Dovrebbero essere centri di educazione alla salute in cui la conoscenza dell'igiene pubblica, delle malattie contagiose, della malaria, e dei mezzi per combatterli sia data non solo agli alunni, ma all'intero villaggio e diventare, attraverso la collaborazione di insegnanti e alunni con i pubblici ufficiali di sanità e con i medici locali, punti di attività per combattere le cause prevalenti di malattie. Per esempio, nelle aree malariche, gli studenti dovrebbero aiutare a localizzare i luoghi di riproduzione delle zanzare, a drenare, a coprire con dell'olio ecc. dimostrando così alla comunità la possibilità di eliminare la malattia. Bisognerebbe dotare le scuole di grandi cortili e attrezzarle per permettere agli alunni un esercizio fisico corretto e l'allenamento in giochi e sport, farle diventare centri di ricreazione e sportivi per tutta la comunità. Gli studenti dovrebbero coinvolgere i giovani che non frequentano la scuola, spingerli a praticare attività ginniche e guidarli in questo. Inoltre, per seguire la formazione professionale ed industriale dei propri alunni, le scuole dovrebbero essere centri per la raccolta e la diffusione di dati economico-industriali. Quando, per esempio, i dipartimenti di agricoltura o di commercio desiderano diffondere informazioni e consigli, è degli studenti il compito di verificare che il

materiale pervenga ai loro genitori ed ai membri della comunità dove la scuola è ubicata e diventare responsabili per la raccolta di statistiche e quanto altro serve ai predetti Ministeri. L'obiettivo è doppio: da un lato, accertarsi che ci siano un organo e un centro di beneficio nazionale per la raccolta e la diffusione del sapere (collegando, così, le scuole con la vita della comunità locali e della Nazione) e, dall'altro lato, formare negli studenti abitudini intellettuali che saranno utili al Paese facendo sì che il loro apprendimento non rimanga teorico e inutile" (Dewey, ed. 2007, pp. 66-67).

Molto significativo e anche molto attuale, nella *Relazione e raccomandazione sull'istruzione Turca deweyana*, è il tema del raccordo tra il mondo scolastico e il mondo del lavoro. A quel tempo vi era la necessità di temperare l'eccessivo teoreticismo delle scuole coraniche, che con il loro metodo di insegnamento incentrato sulla mnemotecnica non incoraggiavano nelle giovani generazioni proprio quell'attitudine al confronto costante sui problemi concreti e comuni che rappresentava, per Dewey, il sale della democrazia. Per tale ragione Dewey proponeva una visione ecologica dell'insegnamento scolastico, in cui le materie fossero costantemente calate nella realtà della vita concreta degli alunni e dei loro territori di appartenenza. Esperienza del territorio significava anche immergersi nel mondo naturale per comprendere come tutta la vita scolastica, con il suo apparato disciplinare, fosse inserita armonicamente in una realtà più vasta, e fosse orientata all'acquisizione di quegli alfabeti necessari alla comprensione globale del mondo circostante.

"Il programma generale degli studi riserverà, ad esempio, un certo numero di ore per studiare la natura. L'uniformità burocratica indicherebbe uguali argomenti e metodi per tutte le scuole. Il Ministero centrale dovrebbe non solo permettere ma promuovere la diversificazione ed insistere su tale punto, analizzare i problemi e le esigenze delle diverse regioni del Paese, indicare tipo di argomenti, materiali e metodi adatti al marittimo, pastorale, agricolo, piantagioni di cotone, distretti di baco da seta, distretti urbani industriali e commerciali nonché conoscere le capacità particolari di ogni zona. Assicurare, tramite programmi, corsi di lettura e di studio per insegnanti, nonché, adottando un differente tipo d'istruzione nelle scuole normali localizzate nei vari distretti della comunità, accertarsi che gli insegnanti siano competenti sulle particolari condizioni, risorse e necessità delle località dove insegnano, ed essere ansiosi di collegare l'insegnamento e lo studio della natura con la vita della parte della zona in cui la scuola è situata". (Dewey, ed. 2007, pp. 75-76).

Una grande importanza, inoltre, era assegnata agli insegnanti e alla loro formazione. Nell'ottica di Dewey le migliori intelligenze della Turchia avrebbero dovuto essere attratte verso l'insegnamento, e per fare ciò egli riteneva indispensabile garantire, da un lato, un compenso adeguato e una sistemazione abitativa dignitosa e, dall'altro, una formazione permanente che doveva attuarsi mediante l'istituzione di corsi per corrispondenza e di biblioteche ambulanti. Di grande attualità si rivela la posizione deweyana, sebbene fosse fondata sull'antico assunto per cui la scuola è *universitas studiorum*, ovvero comunità degli studi, laddove nella voce "studi" era compresa l'imprescindibile relazione docente-studente. Una relazione che fosse animata da ambienti, contesti e da un attivo impegno da parte del Ministero dell'Istruzione per la formazione continua e per l'arricchimento culturale degli studenti.

“Per ciò che riguarda la letteratura educativa, dovrebbe essere tradotta con attenzione la straniera, specialmente quella delle scuole progressive, spiegando la metodologia pratica, le attrezzature ecc. e lavorare affinché sia ampiamente diffusa e studiata dagli insegnanti. La sezione competente del Ministero potrebbe anche interessarsi della situazione dei circoli di lettura per insegnanti e di club. Sarebbe utile elaborare un programma di studio, sotto forma di libri e riviste, per indirizzare le conoscenze e le discussioni dei docenti. Il materiale selezionato dovrebbe includere: argomento da discutere, materiale, attrezzature e metodi avanzati di insegnamento. Questa sezione potrebbe anche essere responsabile delle ‘biblioteche mobili’: esposizioni circolanti di attrezzatura scientifica, strumenti, materiali, modelli per il lavoro artigianale, fotografie di buoni edifici scolastici e progetti di sistemi interni ecc. Il suggerimento è in linea con il bisogno di elevare il livello degli insegnanti già in servizio”. (Dewey, ed. 2007, p. 71).

Dunque, per Dewey la promozione della democrazia nella società turca passava necessariamente per l’attribuzione di assoluta centralità all’Istituzione Scuola, che fosse sia promotrice dell’alfabetizzazione di base, sia animatrice della formazione permanente dei docenti. Una Istituzione Scuola che fosse il canale privilegiato per la formazione delle professionalità indispensabili al benessere dello Stato, ma anche per la promozione dei territori, soprattutto di quelle campagne che erano immerse in un analfabetismo e in uno stato di immobilità che pareva senza rimedio.

Nella visione di Dewey non solo per la costituzione del sistema di istruzione turco, ma anche, diciamo senza tema di essere smentiti, per il ravvivamento della democrazia ovunque nel mondo, compresi i Paesi occidentali, la Scuola è l’Istituzione-chiave per la formazione iniziale e permanente delle migliori energie della collettività.

“I salari dovrebbero essere aumentati subito e notevolmente. Il salario non sarà mai l’input primario per attrarre le persone giuste alla professione ma, se la ricompensa finanziaria non è sufficiente per permettere all’insegnante uno stile di vita idoneo per sé e la sua famiglia, come si sta già verificando in Turchia, la conseguenza sarà negativa. [...] Negativo è che, anche gli insegnanti più fedeli, non possono dedicarsi interamente ai propri incarichi. Sono così assorbiti dal problema di sostenere le famiglie e pagare le bollette che quello di promuovere gli interessi dell’istruzione e coltivare il loro spirito professionale deve, necessariamente, prendere il secondo posto. Inoltre, si è creata una instabilità generale. In alcune parti della Turchia, specialmente nelle grandi città dove lo standard di vita è più alto, un gran numero di insegnanti è impegnato a cercarsi altre occupazioni meglio retribuite, o considera il proprio lavoro temporaneo e precario e cerca di guadagnarsi straordinari altrove, o migra da una scuola all’altra per insegnare un numero di ore congrue da poter guadagnare abbastanza per vivere. Dunque, al momento, la questione dei salari è un nodo centrale nell’istruzione in Turchia” (Dewey, ed. 2007, pp. 78-79).

La dignità dello status del docente, per Dewey, dunque, è garanzia della dignità stessa dell’Istituzione-Scuola, che sola può garantire la predisposizione di un programma di alfabetizzazione capillarmente diffusa, in cui l’insegnamento istituzionale della parola scritta fosse affiancato ad un’educazione permanente alla lettura. Una alfabetizzazione diffusa, infatti, si rivela di strategica importanza per la formazione di una società colta, *capace di democrazia* che si rivela antidoto prezioso, soprattutto nei Paesi storicamente autoritari, alla deriva del potere assolu-

tistico che nasce spesso da secoli di monopolio oligarchico. Una lezione preziosa anche per l'Occidente contemporaneo, che ha preteso di esportare la democrazia con la forza delle armi, mentre per Dewey poteva essere disseminata per il mondo soltanto grazie alla forza di una paziente e costante opera educativa.

2. Classi multiculturali in una società conviviale: una sfida pedagogica e didattica

La società e la scuola italiane vede, oggi, inseriti nelle scuole di ogni ordine e grado, studenti immigrati, anche di seconda o terza generazione, per i quali si rende necessario predisporre *ambienti e comunità inclusive*, a loro volta da promuoversi mediante una specifica progettualità pedagogica e didattica (Branca & Santerini, 2008).

Tale progettualità dovrebbe tener conto in massimo grado della doppia appartenenza avvertita da costoro: quella alla collettività italiana a cui si sentono quanto mai legati per il fatto di essere nati e cresciuti nel nostro Paese, e quella alla comunità culturale e, non di rado, religiosa verso la quale vengono indirizzati dall'educazione ricevuta in famiglia.

Tale doppia appartenenza, sempre più di frequente, si esprime mediante la volontà di sentirsi parte integrante ed attivamente partecipe della collettività civile italiana. Ciò rappresenta un fattore di indubbio valore positivo rispetto alla necessità di costituire una collettività nazionale che sappia pienamente valorizzare le differenze in un'ottica di convivialità.

A tal fine la scuola, in quanto istituzione in cui in maniera privilegiata possono essere messe in campo dinamiche di inclusione e di promozione umana, potrebbe rivelarsi di strategica importanza per l'educazione, assieme dei soggetti immigrati e autoctoni, ad un atteggiamento dialogico indirizzato verso la costituzione di *soggettività ermeneutiche*, portate ad approcciarsi alla realtà con un atteggiamento interrogante e curioso piuttosto che responsivo ed impositivo. Infatti, a partire da una mirata progettualità pedagogica, soprattutto nella scuola intesa come laboratorio interculturale, si rende concretamente possibile esercitare la tensione utopica al superamento delle *gabbie interpretative* (Frabboni & Pinto Minerva, 2003, p. 165) nelle quali la cultura occidentale e le culture altre rischiano di rinchiudersi, snaturando in tal modo l'essenziale osmoticità che le caratterizza. Ogni cultura è, infatti, incarnata in soggettività concrete che sono necessitate a relazionarsi in modo collaborativo anche con chi appartiene a culture altre al fine di far fronte ai problemi concreti della medesima collettività. Questa può conoscere uno sviluppo armonioso, da cui dipende strettamente la serenità dei singoli e dei vari gruppi sociali e culturali, soltanto se ci si educa al confronto in un clima di reciproco apprezzamento, focalizzando l'attenzione sul bisogno che si ha gli uni degli altri, esattamente come auspicato da Dewey, lo si è visto, nelle sue lungimiranti analisi sulla democrazia. Una costruttiva convivenza interculturale, a tal proposito, può essere realizzata se, mediante una mirata azione educativa, si mette bene in evidenza come "l'essere umano, sia a livello filogenetico sia a livello ontogenetico, appare strutturalmente preordinato ad intessere ponti di connessione con l'"altro" da sé...Riflettendo sui nessi ibridativi con l'alterità, è possibile individuare [...] un "*proprium*" della specie umana che rimanda alla costitutiva *parzialità* del soggetto, nei confronti della rete di relazioni che egli stabilisce col mondo. Tale *parzialità*, lungi dal caratterizzare la specie umana con un contrassegno di minorità, ne suggella invece le straordinarie capacità adattive e creative (Pinto Minerva, 2013). A scuola, dunque, è possibile educare ad una vi-

sione ecologica della realtà per la quale tutte le culture umane, inserite nel comune ambiente di vita, contribuiscono alla costruzione di una casa comune, la cui abitabilità dipende strettamente dal buonsenso e dalla collaborazione di tutti. In tal senso, è possibile delineare una progettualità pedagogica tesa al riconoscimento della intrinseca interrelazione, nell'attuale età della tecnica, tra le soggettività che si ispirano a principi culturali e religiosi differenti, a patto che le differenze riconoscano la reciproca coappartenenza e, al contempo, rispettino le singole specificità, considerandole un valore imprescindibile per la costruzione di un comune sentire: in cui l'aspetto dell'eguaglianza (il fatto che tutte le persone, in quanto persone, siano assolutamente eguali) si connette strettamente all'aspetto dell'individualità (il fatto che, come individui, queste persone siano anche tra loro assolutamente diverse) (Gallelli, 2012a).

Ciò non è affatto scontato se teniamo conto del fatto che la cultura occidentale possiede una diuturna attitudine all'imposizione sulle culture altre, soprattutto a partire dalla dominazione planetaria messa in campo con le imprese coloniali, con le quali l'Occidente conquistatore ha non solo inferiorizzato e assoggettato civiltà ritenute selvagge, ma ha anche umiliato vasti spazi naturali, trasformandoli in "risorse" da sfruttare al fine di alimentare la gigantesca macchina dell'industria occidentale. "L'uomo [occidentale, N.d.R.] ritiene di conoscere il mondo quando ne ha risolto tutti gli aspetti in mezzi utili al proprio appagamento. Se qualcosa si sottrae allo schema dell'utile diventa insignificante, senza senso, perché ogni senso è custodito dall'utilità, dalla struttura relazionale dell'"a che", dal rimando ad altro" (Galimberti 2005, p. 34).

La trasformazione dell'ente in *utilizzabile* (Heidegger, 1927), che si è manifestata in modo eminente in occasione dell'universalizzazione della cultura occidentale occorsa a partire dalla conquista dell'America e dalla colonizzazione di buona parte del Pianeta, ha comportato conseguenze notevoli per tutte le culture, le società e le religioni *altre*, che non vengono apprezzate nella loro specificità, ma soltanto inquadrate in un'ottica di utilizzabilità. È necessario, dunque, che la scuola si faccia interprete del bisogno di decolonizzare lo sguardo degli studenti occidentali, per potergli restituire la capacità di meravigliarsi di fronte all'altro, visto come interlocutore alla pari e non più come problema da risolvere (come sempre più spesso viene rappresentato dai media della comunicazione).

In particolare, la scuola è l'istituzione privilegiata nell'ambito della quale si possa restituire dignità alle persone appartenenti alle culture altre se propone una educazione al rispetto dell'alterità a partire da una attenzione alle differenti concezione della corporeità. Corporeità che esprime il modo del proprio essere-al-mondo, che può concretizzarsi, ad esempio, in attività laboratoriali incentrate sulla conoscenza dei vissuti autobiografici delle differenze culturali, a partire dai differenti modi di vestire che veicolano differenti concezioni della relazione dell'uomo con l'ambiente. Molte persone appartenenti a culture altre che approdano nelle terre della *fortezza Europa*, come nel caso delle persone di provenienza a matrice islamica, hanno una concezione del corpo di tipo sacrale.

È noto, all'opposto, come l'Occidente abbia sviluppato una concezione desacralizzata della corporeità fondata, essenzialmente, sulla progressiva reificazione del corpo visto, già a partire dal pensiero cartesiano in età moderna, come *res extensa*, ovvero come *oggetto*, in posizione sottostante e nettamente subalterna rispetto alla *res cogitans*.

Mentre la cultura occidentale è stata caratterizzata dalle conseguenze derivanti, in età moderna, dalla separazione irriducibile tra *res cogitans* e *res extensa*, molte culture altre aventi concezioni del corpo di carattere sacrale, necessitano

di essere comprese, accettate e ascoltate nella scuola e nella società italiana. A partire da tale esperienza di ascolto e comprensione sarà possibile decostruire la mentalità colonialista e omologante dell'Occidente per valorizzare l'Altro nel suo apporto positivo e apprezzarlo nella sua dignità assolutamente non-utilizzabile. In un ambiente formativo come quello di una scuola che sia autenticamente laboratorio di intercultura, sarà finalmente possibile fare esperienza dell'*indisponibilità* dell'Altro. L'Altro è indisponibile alle finalità utilizzatrici di una mentalità autocentrata e colonialista. La scuola, ancora una volta, è l'Istituzione-chiave al fine di incoraggiare nelle società pluraliste nutrite da una cultura democratica un atteggiamento di radicale *disponibilità* nei confronti di una relazionalità dialogica e costruttiva, come auspicato da John Dewey.

Conclusioni

La promozione di soggettività "ermeneutiche", nel caso dei soggetti provenienti in Italia da culture *altre*, non può che chiamare in causa le istituzioni formative, e in primo luogo la Scuola, in modo che attuino una specifica progettualità pedagogica non soltanto rivolta verso l'apprezzamento dell'alterità, ma anche, per altro verso, tesa a porre in evidenza il dato per cui ogni essere umano, arricchito dal proprio specifico bagaglio culturale e religioso, sia costitutivamente mancante e, pertanto, bisognoso dell'altro. "Già Dewey aveva proposto il termine «transazione» per indicare il carattere relazionale che contraddistingue il rapporto del soggetto con gli altri e col mondo. Laddove il tradizionale termine «interazione» rimanda ad una interpretazione dell'idea di relazione di tipo sostanzialista – per cui la relazione è fra enti già definiti in se stessi –, il termine «transazione» implica una relazione fra enti che si costituiscono in sé proprio *grazie* alla relazione stessa" (Gallelli, 2009, p. 282).

In tale prospettiva, un utile strumento per valorizzare occasioni di conoscenza e apprendimento tra le culture a scuola è il laboratorio dell'autobiografia, ove *la parola narrativa*, nella sua forza rammemorante ed evocativa, costituisca un correttivo alla propensione (tipica del pensiero occidentale) a ridurre l'unicità dell'«altro» alla propria misura. Tale laboratorio potrebbe essere esemplificativo per lo sviluppo di ulteriori strategie didattiche utili alla promozione della capacità di memoria e relazione.

Infine, mi piace concludere con un'espressione quanto mai efficace di Franca Pinto Minerva che, con lungimiranza, ci offre un quadro sintetico di alcune delle più profonde istanze di riconoscimento e inclusione sociale dei soggetti immigrati in Italia: "È, infatti, evidente la distinzione tra multiculturalità intesa come categoria analitico-descrittiva e storico-sociologica e l'interculturalità intesa come istanza progettuale, politica e pedagogica. In tal senso, l'*inter* della parola interculturalità sta a designare non solo e non tanto un'istanza di comparazione, quanto piuttosto un'esigenza di reciproca solidarietà nel costruire insieme progetti di convivenza democratica e di co-sviluppo" (Pinto Minerva, 2007, p. 14).

Riferimenti bibliografici

- Branca, P., & Santerini, M. (2008). *Alunni arabofoni a scuola*. Roma: Carocci.
 De Grazia, V. (2006). *L'impero irresistibile. La società dei consumi americana alla conquista del mondo*. Torino: Einaudi.
 Dewey, J. (1916). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia 1992.

- Dewey, J. (1935). *Liberalismo e azione sociale*. Firenze: La Nuova Italia 1946.
- Dewey, J. (ed. 2007). *Relazione e raccomandazione sull'istruzione Turca*. In Caligiuri M. *Prove tecniche di democrazia. Il progetto educativo di John Dewey in Turchia*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Dewey, J. (ed. 2018). *Democrazia creativa*. Roma: Castelveccchi.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2003). *Introduzione alla pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Galimberti, U. (2005). *Il tramonto dell'Occidente*. Milano: Feltrinelli.
- Gallelli, R. (2009). *Cultura del corpo ed educazione alla differenza*. In M. Manfredi (a cura di). *Variazioni sulla cura. Fondamenti, valori, pratiche*. Milano: Guerini e Associati.
- Gallelli, R. (2012). *Educare alle differenze. Il gioco e il giocare in una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Heidegger, M. (1927). *Essere e Tempo*. Milano: Longanesi 2005.
- Pinto Minerva, F. (2007). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Pinto Minerva, F. (2013). L'ibridazione tra nuovo umanesimo e utopia pedagogica. *MeTis*, 1(1). <http://metis.progedit.com>. URL consultato il 26/09/2018.

